



Early Journal Content on JSTOR, Free to Anyone in the World

This article is one of nearly 500,000 scholarly works digitized and made freely available to everyone in the world by JSTOR.

Known as the Early Journal Content, this set of works include research articles, news, letters, and other writings published in more than 200 of the oldest leading academic journals. The works date from the mid-seventeenth to the early twentieth centuries.

We encourage people to read and share the Early Journal Content openly and to tell others that this resource exists. People may post this content online or redistribute in any way for non-commercial purposes.

Read more about Early Journal Content at <http://about.jstor.org/participate-jstor/individuals/early-journal-content>.

JSTOR is a digital library of academic journals, books, and primary source objects. JSTOR helps people discover, use, and build upon a wide range of content through a powerful research and teaching platform, and preserves this content for future generations. JSTOR is part of ITHAKA, a not-for-profit organization that also includes Ithaka S+R and Portico. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

COMMON MISTAKES IN OUR FRENCH TEXT-BOOKS II. FRENCH CLASS-ROOM EXPRESSIONS AND THE TEACHING OF FRENCH GRAMMAR IN FRENCH

By F. J. KUENY

ONE of the newer text-books speaks of class-room *papiers*, using a word that is perfectly clear to the American students but unknown in French schools and colleges. Another book that went through a second (revised) edition in 1919 and enjoyed a very friendly review in the MODERN LANGUAGE JOURNAL calls the class-room "la chambre de classe" (p. 61). Class-room expressions have led to more errors than the regular direct-method exercises, and the reason for it is quite apparent. The latter concern themselves mostly with turning over the words of a given text; they arbitrarily limit their scope to the artificial handling of a set of words, without regard for any real experience; they translate words in terms of words; they are always guided by the text and with ordinary care should be fairly correct. But the class-room expression has no such guide; it should not translate words, but objects, and notions, and ideas; it represents the really direct method, the natural method. Unfortunately it does translate something into French, and something which, curiously enough, is often not very different from French. The adult mind is not a *tabula rasa*. The student "hands in" so many "papers" a day or a week, and whenever he does that there is no French model before his eyes or in his mind, but long and continued practice has anchored in his mind the group "I hand in my paper." He should say: "Je remets mon devoir"; and *remettre* is so different from "to hand in" that he will soon learn it and use it properly; but "paper" and "papier" coincide in so many cases that he will instinctively make them coincide in this case, too. If this natural tendency has been developed through the use of a much advertised text-book and strengthened by the authority of an instructor who daily says to his pupils: "Passez les papiers à droite," or "Remettez vos papiers," a strong habit has been formed which is apt to give much trouble to the next instructor. The cognate or doublet expressions "lesson-*leçon*" and "object-*objet*" cause similar troubles. Indeed, the frequency of errors of this kind makes it useless to quote many books in the present article. For the mistaken uses

of the one word *leçon* it would be necessary to quote practically every author who has used it in recent years. The pity of the situation is that the people whom we must criticize belong to a class of pioneers and may in a way be numbered among the most progressive in the profession. It is not our purpose to throw cold water upon the enthusiasm of new converts; we would rather help the reader by drawing a line between the adventurous and the progressive. The article will set forth, in English, some important distinctions not ordinarily observed in our text-books, and introduce some longer French developments that may be considered self-explanatory examples. It will deal, first, with class-room expressions proper; and, second, with the teaching of French grammar in French.

Leçon is probably the most widely abused word in the new books. The French use it in a very restricted sense in a few technical class-room expressions, stock phrases, which every teacher should know and make his own. "Une leçon" is an assignment to be learned by heart or otherwise outside of the class-room. The "leçon" can only be "learned," and therefore such expressions as "faire une leçon," "écrire une leçon," which refer to a written assignment, cannot be countenanced. If you give your students a "quiz" (*une colle*), they may of course "écrire leur leçon," but that is the only way a "leçon" may be in writing. The common verbs of which *leçon* is the object are *expliquer*, *donner*, *apprendre*, *réciter*, *savoir*, *repasser*: Il existe toujours des professeurs qui n'expliquent pas leurs leçons. Ils se contentent de dire à la fin de la classe: "Pour demain, vous apprendrez le chapitre suivant et vous écrirez l'exercice de ce chapitre." Le professeur qui connaît les enfants, les petits et les grands, ne donne jamais de leçon sans d'abord l'expliquer. Il connaît, lui, les difficultés que ses élèves ne soupçonnent même pas. Il sait que ses élèves ne peuvent pas apprendre une leçon qu'ils ne comprennent pas. Les élèves apprennent leurs leçons, soit chez eux, soit dans une salle d'étude de l'école. L'élève qui apprend mardi une leçon qui a été fixée pour jeudi risque de l'oublier dans l'intervalle; il la repasse donc encore une fois avant la classe de jeudi matin. De cette façon il est certain de savoir sa leçon quand le moment viendra de la réciter.

The word *récitation* designates the actual reciting of a lesson in the class-room. In the sense of "session," or "period," *récitation* is not proper. The "French period" is best called "*classe de français*," or "*cours de français*." "*Apprendre une leçon*" is perhaps more common than "*étudier une leçon*." "*Préparer une leçon*" applies more often to the teacher than the student; it generally means "*préparer une classe*." For the student to prepare a text for translation involves work that is not exactly of the "*leçon*" type, and "*préparer une traduction*" may be more desirable. (The professor who "*lectures*" *fait une leçon* de littérature, d'histoire, de philosophie, d'économie, etc.; ses élèves apprennent cette leçon.)

For the student the object of *faire*, or *écrire*, is *de voir*. The "*devoir*" is the written assignment; it is written outside of the class-room and "handed in" at another class meeting. Nos élèves font un devoir tous les jours; ils écrivent leurs devoirs à l'encre, pas au crayon. C'est à la salle d'étude qu'on apprend ses leçons et qu'on fait ses devoirs. Nos grammaires se composent de deux parties, d'une partie théorique qui explique les règles, et d'une partie pratique qui fournit des matériaux pour l'application de ces règles. Chaque chapitre renferme d'ordinaire une partie théorique à apprendre, c'est la leçon, et un exercice à faire par écrit, c'est le devoir. The "paper" (written lesson, "quiz," or dictation) is "*une copie*." Voici une copie qui n'est pas signée. Et ce devoir-ci, à qui est-il? Voilà un bon devoir. Voilà une copie sans faute. "*Devoir de français*" is the best title to be given our "French papers," or "French exercises." A "*devoir français*" is something in the nature of an essay. A series of disconnected sentences cannot be called "*composition*," that is only an "*exercice français*." "*Composition française*" is generally a synonym for "*devoir français*." Composition work of the sort done by college freshmen (stories, descriptions, "themes"), is better called *rédaction*, whereas *un thème français* is an exercise consisting of connected sentences translated from English into French. If we were more and more to adopt the practice of translating in writing a passage of say 25 to 30 lines from some French author into perfect English, that would be "*une version française*." From this it would appear that the exercises that figure in every chapter of our grammars would best be entitled on the student's paper "*devoir de français*." Our usual "composition books" consist of "*thèmes*

français." "Signez vos noms" is perhaps not the best thing to say; "signez votre nom" might be better, although many will prefer the truly French "signez votre devoir," "n'oubliez pas de signer votre devoir," or "mettez votre nom en tête de votre copie." L'élève apporte son devoir en classe; il le remet au professeur à la date fixée. Le professeur emporte les devoirs chez lui ou bien à son bureau, il les corrige, il souligne les fautes à l'encre rouge, au crayon rouge, au crayon bleu. Le devoir est bien écrit ou mal écrit, bien fait ou mal fait, fait avec soin ou négligé. Il y a des élèves qui font des pattes de mouche, des ratures, des pâtés; il y en a qui griffonnent leurs devoirs à la hâte; il y a même parfois des devoirs qui sont bâclés. Les fautes sont des fautes de ponctuation, des fautes d'orthographe (fautes d'accent, mots mal épelés, mots épelés de travers), des fautes d'accord, des fautes de syntaxe, des fautes de français, des solécismes; nos élèves (et nos livres) font même des barbarismes. On appelle faute de français toute expression qui n'est pas française; un solécisme est une faute contre la grammaire; un barbarisme est un mot qui n'existe pas dans la langue. L'éditeur de *l'Abbé Constantin* (1916) qui demande à la page 217: "Les dames comment sont-elles impressées de ce qu'elles ont vu?" fait un barbarisme en fabriquant le mot "impressé," qui n'existe pas en français. Il devrait dire: "Et quelle impression cela fait-il à ces dames?" ou bien: "Quel effet cela a-t-il sur ces dames?" Un autre livre, une grammaire, emploie dans sa deuxième édition, édition revue et corrigée, le mot "pourvoya" qui ne paraissait pas dans la première édition; il veut dire "pourvut," troisième personne du singulier du passé défini actif du verbe "pouvoir"; "pourvoya" est un barbarisme. Nous avons relevé encore les expressions "pouvoir mais," "avoir de cesse," "phrase adverbiale," "phrase de manière," "sourieux," autant de choses barbares. Les fautes de ce genre sont heureusement rares dans les livres que nous avons examinés. Seulement, il faut bien l'avouer, les fautes d'impression, les expressions impropres, les fautes de français et les solécismes y sont beaucoup trop nombreux. Une édition scolaire de *Tartarin sur les Alpes* a une cinquantaine de fautes d'impression. Un certain livre de lecture très répandu renferme plus de cent expressions impropres et fautes de français. Il a paru depuis cinq ou six ans trois livres de classe dont le titre n'est pas français. "Grammaire de lecture et de conversation"

n'est pas français: il fallait dire: La Grammaire enseignée par la lecture et la conversation. "Nouveau cours français" n'est pas correct, non plus: on dit "cours de français," c'est donc "Nouveau cours de français" que le manuel devrait s'appeler. Enfin, on a publié le "Carnet de campagne d'un officier français par lieutenant René Nicolas"; il faudrait "par le lieutenant René Nicolas." . . . Mais nous voilà loin de nos devoirs. Le professeur les annote parfois, c'est-à-dire qu'il fait une correction, qu'il renvoie à la grammaire ou qu'il indique d'un mot ou d'une lettre que tel ou tel passage est très bon. Enfin, il donne une note. Il est d'usage en France de marquer de zéro à vingt; ici nous marquons de zéro à cent ou de zéro à dix, ou bien nous nous servons des lettres de l'alphabet. Suivant le système, cent, dix ou A marque un devoir parfait ou à peu près parfait, et c'est là une note qui se donne assez rarement. On dit qu'il y a des professeurs "coulants" ou "bon papa" et d'autres qui sont sévères; il en est de pas commodes; il en est même de raides.

Les m a t i è r e s (subjects) sont, elles aussi, plus ou moins faciles, plus ou moins difficiles. Les matières obligatoires ou communes (required) ne sont pas nécessairement les plus difficiles, pas plus que les matières facultatives (optional) ne sont les plus faciles. En parlant des examens, les Français n'emploient pas tout à fait les mêmes expressions que nous. "To prepare an examination," c'est préparer un examen ou se préparer à un examen. "To take an examination," c'est passer un examen; "to come up for an examination," se présenter à un examen; "to pass" s'appelle réussir à son examen; "to fail," échouer à un examen. "A failure" s'appelle un échec. Ceux qui passent leurs examens avec succès sont admis ou reçus à leurs examens; ceux qui échouent à leur examen, c'est-à-dire ceux qui passent un mauvais examen, sont ajournés ou refusés; s'ils redoublent (repeat) leur classe, leurs camarades les appellent "vétérans."

Nous aurons épuisé la liste des anglicismes les plus usuels qui fleurissent la langue de nos écoles, quand nous aurons relevé les fautes auxquelles donnent souvent lieu les titres d'ouvrages. Il ne faut pas dire que *Colomba* est un roman par Mérimée, ni que *l'Abbé Constantin* est par Halévy; il faut dire que *Colomba* est un roman de Mérimée et que *l'Abbé Constantin* est de Halévy. On ne dit pas davantage que *la Poudre aux yeux* est une comédie par

Labiche et Martin; il faut dire que c'est une comédie *de* Labiche et Martin. C'est là une faute qui revient très souvent dans un certain livre de lecture mais qui ne se retrouve heureusement pas dans un nouveau livre de lecture *du* même auteur. Enfin, quand le titre de l'ouvrage est un nom, on parle de cet ouvrage au genre et au nombre de ce nom. *Les Misérables* sont un long roman de Victor Hugo; ils n'ont plus en France la vogue qu'ils avaient il y a cinquante ans, mais ils sont toujours populaires en Amérique. *La Petite Fadette*, de George Sand, est un peu oubliée en France aujourd'hui; on la lit toujours dans les écoles des États-Unis. De même on ne dit pas que Victor Hugo a écrit une grande partie de son *les Misérables* en exil, ni que Gavroche est un personnage, encore moins un caractère, de *les Misérables*; il faut dire: une grande partie de ses *Misérables*, un personnage des *Misérables*. On ne parle pas des "caractères" d'une pièce de théâtre ou d'un roman; c'est "personnages" qu'il faut dire, et l'on examine le caractère de tel ou tel personnage.

Nous avons vu dans notre premier article que pour apprendre, et pour enseigner, il est bon de savoir répéter d'une façon intelligente. Un manuel très récent donne deux fois de suite dans un exercice de quelques lignes l'exemple d'une répétition qui n'est pas intelligente. Il s'agit d'une anecdote qui a trait à la *Zaïre* de Voltaire. Il est dit dans le texte que "*Zaïre*, tragédie de Voltaire, ne fut point goûtée du public à sa première représentation." L'auteur de l'anecdote a bien soin de mettre *goûtée* au féminin singulier, par accord avec le sujet *Zaïre*; mais le manuel ajoute les questions suivantes: "*Zaïre* de Voltaire a-t-il joui d'un immense succès dès la première représentation?—Comment a-t-il été accueilli du public?" L'auteur du manuel ne sait pas répéter, il ne sait pas écouter. Il aurait dû se dire que, de deux choses l'une, ou le féminin *goûtée* du texte est une faute, ou bien ses deux *il* ne sont pas corrects. Les élèves à qui on apprend la conversation dans ce manuel à l'école supérieure nous arriveront bientôt à l'université. Quand ils nous feront cette faute, il faudra les reprendre, et alors,

Ce n'est pas un concert à dilater le coeur.

Il est toujours désagréable d'avoir à contredire un collègue, et cela nous met parfois dans une position assez délicate.

L'enseignement de la grammaire française en français est chose assez récente dans nos manuels. Il se répand rapidement, et, quand il se sera défait des habitudes qui l'entravent encore, il est permis d'en attendre le plus grand bien. Ces habitudes donnent lieu à des malentendus qu'il suffit de signaler pour les dissiper. Dieu nous garde de donner à entendre que la manière française de comprendre la grammaire et l'analyse grammaticale présente des avantages que ne possèdent pas les méthodes américaines! Les méthodes valent exactement ce que valent les résultats qu'elles produisent. Toute méthode est bonne, qui aboutit, et la fin, ici du moins, justifie les moyens. Tout enseignement qui interprète correctement les textes et les fait comprendre aux élèves, a droit au respect. Aussi bien, il ne s'agit pas ici de chicanes de grammairiens, mais de la langue de la grammaire. Nos manuels parlent français; leur raison d'être c'est qu'ils se proposent de nous aider à enseigner le français; on est donc en droit d'en attendre qu'ils parlent français, et en particulier qu'ils donnent aux mots français le sens que leur donne le dictionnaire français. Quand ils parlent de *phrase*, d'*objet*, de *qualifier*, de *modifier*, de *parties principales*, etc., il nous faut l'assurance que ces mots reçoivent bien l'emploi et le sens que leur réserve la langue française.

Un certain livre demande à la page 37 ce "que signifie la phrase *les quarante Immortels*." Un autre (p. 65) ce qu'il y a "à remarquer dans la phrase, *en son nom*." Passons la virgule malencontreuse qui dépare la deuxième citation, pour ne nous occuper que du sens de ces questions. Si je sais l'anglais, je n'ai pas de difficulté à comprendre. Mais si je ne sais que le français, je suis très étonné de l'emploi qu'on fait ici du mot "phrase." Mon dictionnaire définit une phrase: Une suite de mots présentant à l'esprit un sens complet. Ce n'est évidemment pas le cas des expressions "les quarante Immortels" et "en son nom." Mes deux auteurs n'emploient pas le mot "phrase" au même sens que moi; ils lui donnent le sens qu'il a en anglais. Le dictionnaire anglais définit le mot "phrase": "Two or more words forming an expression by themselves, not so complete in thought as a clause, but having in the sentence the force of a single part of speech, as: an adverbial phrase." C'est bien cela; l'anglais appelle "phrase" ce que le français appelle "locution" ou "expression;" le français appelle "phrase" ce que l'anglais appelle "sentence." L'anglais donne à

la partie le nom que le français donne au tout. C'est une distinction qu'ignorent beaucoup de manuels, et il arrive à certains d'entre eux de combiner des expressions que l'élève américain saisit du premier coup, mais que le Français ne comprendra jamais. L'expression "phrase de manière," par exemple, qu'un annotateur de *Colomba* emploie couramment, ne présente aucun sens à l'oreille française. Ajoutons que la phrase se compose de *propositions* et que très peu de livres donnent à ce dernier terme son vrai nom anglais de "clause."

"*Qui* relatif est sujet, *que* relatif est objet." Cette phrase, qui se comprendrait très bien en France il y a deux cents ans, ne se comprend plus aujourd'hui qu'en Amérique. Le mot "objet" a fait place en France à "complément" et à "régime." Les grammaires françaises parlent de "régimes directs" et de "régimes indirects," de "compléments directs" et de "compléments indirects," de "pronoms régimes" et de "pronoms compléments." Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire "avoir" s'accorde avec son complément direct quand ce complément le précède; il demeure invariable lorsque le complément direct suit ou qu'il n'y en a pas.—Le colonel Nevil, qui "ne comprenait rien à l'affaire," croit qu'Orso est à la chasse, et il s'attend à "le voir revenir la carnassière toute pleine." (*Colomba*, chap. XVIII.) L'éditeur nous demande: "Commentez la construction de "carnassière." Qu'est-ce que cela peut bien être? Nous cherchons aux notes et nous trouvons à la page 231: "*With*, indicating attendant circumstance, for lack of a better term, is not translated." Nous y sommes, ou du moins, nous croyons y être. "Carnassière" est construit sans préposition et l'on nous demande de répéter la remarque que fait la note sur cette construction. Seulement, le commentateur, lui, explique cela en anglais et il déclare lui-même qu'il n'est qu'à moitié satisfait de son explication. Comment allons-nous dire cela en français? Nous nous rappelons qu'il se sert souvent des expressions de "phrase adverbiale" et de "phrase de manière," et nous avons bien peur que nos élèves ne s'en servent et qu'ils ne croient parler français. Il faudrait tout un long article pour expliquer comment les grammaires françaises analysent ordinairement ce qu'on appelle dans ce pays-ci des "adverbial phrases," compléments circonstanciels, d'une part, et locutions adverbiales, de l'autre, et les premiers se subdivisant en compléments circonstanciels de lieu, de temps, d'instrument, de

manière, etc. On trouvera cela dans toutes les grammaires françaises, mais il n'est peut-être pas nécessaire que nous poussions les choses aussi loin avec nos élèves. Ce qui est certain, c'est qu'il ne faut pas les faire parler charabia.

Un certain "French Course" déclare que les livres français, les livres écrits en France, sont insuffisants et que nous avons besoin de créer des mots et des expressions pour enseigner la grammaire française. Il cite les expressions *parties principales* et *synopsis*, qui, dit-il, ne se trouvent pas dans les livres français et qu'il nous faudrait, ou qui du moins seraient très commodes, pour enseigner les verbes. Il est vrai que les écoles de France ne connaissent pas de "parties principales" aux verbes, mais de temps immémorial les petits Français ont appris leurs *temps primitifs*. Ils ne savent pas davantage ce que c'est que la "synopsis" d'un verbe, mais on leur fait faire des *tableaux synoptiques*.

Les mots *gouverner*, *régir*, *prendre* donnent également lieu à de nombreux malentendus. Il sera bon, ici encore, de s'en tenir aux grammaires rédigées en France. On y verra que certains verbes latins, par exemple, gouvernent l'accusatif, ou que les substantifs français prennent une *s* au pluriel, prennent un *x* au pluriel, ne prennent pas la marque de pluriel. Mais un petit Français serait très embarrassé si on lui demandait, avec une de nos grammaires, de donner "quelques verbes qui prennent toujours le génitif." L'auteur qui pose cette question a en vue les verbes comme "jouir, se servir, se souvenir," qui sont suivis de la préposition "de," qui n'admettent pas de régime direct comme les verbes anglais correspondants. Une édition récente de *Colomba* demande constamment: "Commentez l'emploi de *modes* après tel verbe. Discutez l'emploi de *temps* dans telle expression." Nous sommes comme le colonel, nous ne comprenons rien à l'affaire. Il s'agit du verbe *sembler*: "il semble" demande que le verbe de la proposition suivante soit mis au subjonctif, "il me semble" demande l'indicatif; c'est *des modes*, de l'emploi *des modes*, qu'il s'agit. Et de même, c'est *le temps*, l'emploi *du temps* d'un certain verbe qu'il faudrait dire dans l'autre cas.

On nous demande encore "où se placent les adjectifs qui sont *qualifiés* par des adverbes." Pardon, les adverbes français ne qualifient pas, ils *modifient*. Une grammaire récente, qui aurait besoin d'une centaine de retouches, nous apprend que "les adjectifs

en général s'accordent en genre et en nombre avec les noms qu'ils *déterminent*." Pardon, encore, les adjectifs "grand, curieux, favorable," etc., sont des adjectifs qualificatifs; leur fonction n'est pas de déterminer, mais de qualifier. Et puisque nous en sommes au chapitre de l'adjectif, il ne faut pas dire aux élèves d'écrire au tableau "les numéros cardinaux de vingt à trente"; c'est évidemment une distraction, et c'est "les adjectifs numéraux cardinaux" qu'on a voulu dire. Ne disons pas, non plus, "le subjonctif du présent," comme on veut nous faire dire; on dit: le présent du subjonctif. Un éditeur de Daudet nous pose cette question: Quelle sorte de pendule les Schwanthaler avaient-ils? et il ajoute: Pourquoi n'y a-t-il pas de "s" *sur* le mot Schwanthaler? Eh mais, nous ne savons pas trop; nous ne savons pas que l's avait la vilaine habitude de se mettre à cheval sur le dos des autres lettres. L'auteur veut dire, sans doute, que pour exprimer la même idée en anglais on mettrait une *s* à Schwanthaler, tandis qu'en français on ne met pas d's à Schwanthaler. Ajoutons qu'au lieu de: Donnez-moi des synonymes *pour* hôpital, *pour* médecin, etc., on dit plutôt: Donnez-moi des synonymes *d'*hôpital, *de* médecin, etc., et qu'au lieu d'*une* description d'une scène, ou d'*une* définition d'un mot, c'est plutôt *la* description d'une scène ou *la* définition d'un mot qu'il convient de demander. Que si, enfin, les auteurs d'une certaine grammaire tiennent absolument à savoir si "les élèves dont les devoirs sont sur le bureau du professeur sont intelligents ou *bêtes*," c'est affaire de goût; les auteurs ne violent cette fois aucune règle de grammaire.

Il est certain que tout n'est pas pour le mieux dans le meilleur des mondes. Faut-il lever les bras au ciel et s'écrier avec Bélise:

Veux-tu toute ta vie offenser la grammaire?

Nous serions bien avancés! Et nos élèves surtout en seraient bien avancés! La situation n'est peut-être pas si mauvaise, après tout. L'enseignement du français sera meilleur demain qu'il n'est aujourd'hui, et nos livres de demain vaudront mieux que ceux d'aujourd'hui. C'est un fait, d'abord, que nous avons des livres excellents que ne déparent pas les fautes que nous venons de relever. C'est un fait également, et les ouvrages que nous venons de passer en revue le prouvent, que la méthode vivante n'est plus le monopole exclusif de quelques petits établissements particuliers, mais

que nos grandes universités et les écoles de nos grandes villes lui ouvrent leurs portes toutes grandes. Et le fait le plus significatif, enfin, c'est qu'un très grand nombre de professeurs américains appliquent aujourd'hui cette méthode, qui n'avait guère pour elle hier encore qu'un nombre peu considérable de maîtres étrangers. L'enseignement du français s'est beaucoup développé ces dernières années; il a grandi un peu vite, il va parfois un peu trop vite; mais il a l'avenir pour lui. Comme le John Harris d'Edmond About, "il ne compte que sur soi, ne s'attend qu'à soi, ne s'étonne de rien, ne croit rien impossible, ne recule jamais, croit tout, espère tout, essaie de tout, triomphe de tout, se relève s'il tombe, recommence s'il échoue, ne s'arrête jamais, ne perd jamais courage, et va droit devant lui en sifflant sa chanson."

University of Maine